

Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe

Von "Messbarkeitsphobie" und Durchprozessierungslogik. Kooperatives

Lernen im Englischunterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]:
*Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und
Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S.
155-174*



Quellenangabe/ Reference:

Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe: Von "Messbarkeitsphobie" und Durchprozessierungslogik. Kooperatives Lernen im Englischunterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen - In: Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 155-174 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256456 - DOI: 10.25656/01:25645

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256456>

<https://doi.org/10.25656/01:25645>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Andreas Bonnet und Uwe Hericks

Von „Messbarkeitsphobie“ und Durchprozessierungslogik. Kooperatives Lernen im Englischunterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen

Abstract

In der Folge der PISA-Studie werden den sogenannten neuen Lernformen – wie dem Kooperativen Lernen – positive Effekte im inhaltlichen, emotionalen und sozialen Bereich zugeschrieben. In einer rekonstruktiven Längsschnittstudie haben wir untersucht, welche Wissensbestände und biographischen Ressourcen für die Unterrichtsentwicklung kooperativ unterrichtender Lehrkräfte relevant sind und welche Prozesse der Professionalisierung sie durchlaufen. Unsere Studie belegt, dass nicht das explizite methodische, sondern vielmehr das implizite Wissen (rekonstruiert als Habitus bzw. Orientierungsrahmen) den Ausschlag dafür gibt, ob und wie die Lehrer:innen Kooperatives Lernen umsetzen. Zugleich erweist sich die traditionelle Form des Englischunterrichts in seiner formorientierten Durchprozessierung des Lehrbuchs als sehr stabil, was in der Notwendigkeit der Herstellung verobjektivierbarer Prüfungsinhalte begründet scheint. Die Spannung zwischen Prüfungsorientierung und beabsichtigter Öffnung des Unterrichts wird seitens der Lehrpersonen als sehr belastend wahrgenommen („Messbarkeitsphobie“). Biographische Ressourcen können dazu beitragen, dass dennoch an Kooperativem Lernen festgehalten wird.

Schlagworte

Berufsbiographie, Englischunterricht, Habitus, Kooperatives Lernen, Professionalisierung

1 Einleitung

Sogenannte ‚neue Unterrichtsformen‘ sind in der Folge der PISA-Untersuchung propagiert worden, um den dort wahrgenommenen Defiziten des deutschen Bildungssystems zu begegnen. Dazu gehörten einerseits fachspezifische Maßnahmen, wie z. B. die Einführung reflexiver Kompetenzen (z. B. Bewertungskompetenz) im

Zuge der Etablierung einer neuen Aufgabenkultur in den naturwissenschaftlichen Fächern. Im allgemeinen Bereich sind besonders die beiden universellen Prinzipien der Individualisierung und des Kooperativen Lernens als Problemlösungen vorgeschlagen worden. Recht früh zeigte sich allerdings, dass diese Maßnahmen nicht ohne sekundäre Effekte bzw. Folgeprobleme sein würden. So arbeitete Rabenstein (2007) machttheoretisch und empirisch heraus, zu welchen Effekten es führt, dass Individualisierung sowohl mit einer reformpädagogischen, auf allgemeine Bildung im Sinne individueller Persönlichkeitsentwicklung zielenden Logik als auch mit einer neoliberalen, auf leistungsorientierte Selbstoptimierung zielenden Logik kompatibel ist.

Neben dieser auf Unterricht bezogenen Dimension hat das Thema auch eine professionstheoretische Komponente. Da es sich bei der Einführung der neuen Unterrichtsformen um eine Innovation handelt, kommt den Lehrpersonen eine Schlüsselposition zu, da sie als *gatekeeper* fungieren, um die Neuerung in die Schulen zu tragen. Unabhängig vom konkreten Gegenstand des Kooperativen Lernens ist es daher sowohl fachdidaktisch als auch schulpädagogisch von großem Interesse zu verstehen, was Innovationen für Lehrer:innen bedeuten und wie sie in Bezug auf Unterrichtsentwicklung zu ihren Handlungsentscheidungen kommen. Aus der Fremdsprachendidaktik sind Befunde zum *Content and Language Integrated Learning* (in Deutschland: Bilingualer Unterricht) relevant. Sie zeigen, dass Innovation im Fremdsprachenunterricht ein sehr komplexer Prozess ist und die Lehrer:innen vor große Herausforderungen stellt (für einen Überblick vgl. Bonnet & Breidbach 2017). Ähnliches ist auch aus der Forschung zu Kooperativem Lernen bekannt. Zahlreiche nationale wie internationale Veröffentlichungen (z. B. Gillies 2007; Pauli & Reusser 2000) zeigen, wie groß die Veränderung der Rolle der Lehrer:innen ist und welche Herausforderung dies für Lehrpersonen darstellt. Dies wird in der Schulpädagogik auch durch professionstheoretische Arbeiten zum Umgang von Lehrer:innen mit Innovationen und Unterrichtsentwicklung in anderen Feldern bestätigt (z. B. Rehm 2018).

Aus diesen Überlegungen heraus starteten wir eine dreijährige qualitative Longitudinalstudie, in der wir zunächst fünf, dann vier und schließlich zwei Lehrer:innen über drei Jahre dabei begleiteten, wie sie ihren Englischunterricht auf Kooperatives Lernen umstellten. Das Projekt verfolgte drei Fragestellungen: (1) Wie vollzieht sich der Prozess der Unterrichtsentwicklung und welche Art von Englischunterricht kommt über die drei Jahre der Projektdauer zustande? (2) Zu welchen lernerseitigen Kompetenzeffekten führt dieser Unterricht? (3) Welche Professionalisierungsprozesse durchlaufen die Lehrer:innen im Laufe der drei Jahre? Die detaillierten Ergebnisse der Einzelstudien sind in der Monographie des Projekts nachzulesen (Bonnet & Hericks 2020). In diesem Aufsatz wenden wir uns noch einmal pointiert der dritten Frage zu: Welche Wissensbestände und biographischen Ressourcen werden für die Unterrichtsentwicklung relevant und welche

Prozesse der Professionalisierung durchlaufen die Lehrpersonen? Wir tun dies, um daraus abschließend auch eine Schlussfolgerung für die Lehrerbildung zu ziehen.

2 Begriffsbestimmung und Forschungsstand

Für den Begriff des *Kooperativen Lernens* (KoL) finden sich in den Fachdidaktiken und der Schulpädagogik zahlreiche und recht verschiedene Definitionen. Im Lichte der Ergebnisse unserer Studie erscheinen uns drei davon empirisch bedeutungsvoll. Auf einem sehr basalen Niveau kann KoL als Umsetzung des Prinzips *Think-Pair-Share* verstanden werden: Die Lernenden setzen sich mit dem Gegenstand zunächst allein, dann mit Partner:in und schließlich im Plenum auseinander. Zu einer umfassenderen Kooperativität führen Arrangements, in denen die Basiselemente des KoL (vgl. Johnson & Johnson 2015) umgesetzt werden, also direkte und unterstützende Interaktion, das Verfolgen gemeinsamer Ziele, positive Abhängigkeit, individuelle Verantwortlichkeit, gegenseitige Unterstützung, Erwerb und angemessener Einsatz von Sozialkompetenzen, Reflexion der Gruppenprozesse. Unsere Studie hat gezeigt, dass eine dritte Konzeptualisierung bedeutungsvoll ist, die im deutschen Diskurs bislang nicht mit KoL in Verbindung gebracht wurde. Sie ist deshalb bedeutungsvoll, weil sie eine Stufe markiert, die die Lehrer:innen erreichen wollten, die sie aber nicht erreicht haben. Gemeint ist eine Kooperativität, die als partizipative Schülermitbeteiligung (Meyer u. a. 2007) bzw. „involvement“ (Johnson & Johnson 2003) aufgefasst werden kann, und die durch gemeinsame Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden über Inhalte und Verfahrensweisen des Unterrichts durch „communication“ zu einer „community“ geteilter Ziele und Werte führt (Dewey 1916/2008, 9-11).

Die drei genannten Stufen des KoL sind deshalb empirisch relevant, weil ihre Umsetzung für Lehrer:innen anscheinend eine mit jeder Stufe wachsende Herausforderung darstellt. Sowohl deutschsprachige als auch englischsprachige Veröffentlichungen sind sich einig, dass die Einführung von KoL mit nicht unerheblichen Anstrengungen auf Seiten der Lehrer:innen verbunden ist. So wird erstens betont, dass Lehrer:innen eine Fülle expliziten Wissens erwerben müssten (z. B. Pauli & Reusser 2000; Sharan 2002; Gillies & Boyle 2010), um in Bezug auf verschiedene Bereiche, wie z. B. Unterrichtsorganisation, Interaktionsverhalten gegenüber kooperativ arbeitenden Gruppen oder Leistungsbewertung funktionale Lösungen der sich stellenden Handlungsprobleme zu finden (vgl. dazu Literaturüberblick bei Gillies 2007). Zweitens ist die Rede von Zielkonflikten zwischen „sozial-affektiven Lernzielen einerseits und kognitiven Lernzielen andererseits“ (Pauli & Reusser 2000, 435). Drittens wird in einer jüngeren Untersuchung angedeutet, dass die Einführung von KoL auch über dieses Dilemma hinaus zu noch grundlegenden Konflikten mit dem immer noch vorherrschenden Instruktivismus und der unterliegenden Leistungsorientierung führen kann (Sharan 2010). Es kann

daher davon ausgegangen werden, dass die Einführung von KoL (nicht nur) im Englischunterricht eine gehörige Herausforderung für Lehrer:innen darstellt. Diese Vermutung wird durch Untersuchungen der fachdidaktischen Professionsforschung plausibilisiert, die sich mit Innovationen in Unterrichtsentwicklungsprozessen im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Ein bislang schon stärker als KoL beforschter Bereich ist das sogenannte *Content and Language Integrated Learning* (CLIL, deutsch: Bilingualer Unterricht). Die Forschung dazu ist sich darin einig, dass die Umstellung des Fremdsprachenunterrichts auf diese Variante Lehrer:innen dazu herausfordert, ihre bisherige Praxis neu zu denken, zu bewerten und zu rahmen (Cammarata 2009; Hunt 2011; Viebrock 2007). Die persönliche Ebene und damit das eigene Wissen bzw. die eigene Identität würden davon ebenfalls berührt, denn der Übergang zu CLIL sei für viele Lehrer:innen ein „wrestle“ (Palmer & Snodgrass Rangel 2011), also ein Ringen und werde als riskant für die eigene „professional integrity“ (Moate 2011, 343) wahrgenommen. Lehrer:innen erleben durch die Komplexitätssteigerung eine Zunahme an Unsicherheit (Tan 2011; Cammarata 2009; Massler 2012), unter anderem weil sie grundlegende pädagogische Überzeugungen überdenken sowie sprachliches und sachfachliches Lernen miteinander in Einklang bringen müssten. Demgemäß sei eine Hinwendung zu CLIL immer reversibel, und ihre Aufrechterhaltung erfordere erhebliches „investment“ (Moate 2011, 343). Aus der Literatur lässt sich entnehmen, dass Lehrer:innen der Innovation dann treu bleiben, wenn sie sich erstens als ausreichend kompetent im Bereich der Sprachkompetenz und des methodischen Wissens erleben (Massler 2012; Moate 2011), wenn sie zweitens einen gewissen Grad an Autonomie erleben und sich die Innovation zu eigen machen können (Massler 2012, 43) und wenn sie drittens Gelegenheit zur Kooperation erhalten (Hunt 2011; Moate 2011). Als wichtigen Einfluss, der Lehrer:innen aus der Innovation heraustreibe, werden in der Literatur externer Prüfungsdruck und fehlender Einfluss auf das Curriculum (Palmer & Snodgrass Rangel 2011) benannt. Aus fachlicher Perspektive ist somit zu erwarten, dass ebenso auch der Einstieg in KoL für die Lehrer:innen eine substantielle Herausforderung darstellt, und es ist die Frage, worin genau diese Herausforderung besteht. Dabei ist auch zu bedenken, dass das unterrichtliche Handeln von Lehrer:innen nicht nur auf verhältnismäßig leicht zugänglichen und reflektierbaren expliziten Wissensbeständen beruht. Es wird mindestens genauso stark durch implizite Wissensbestände gesteuert. Dieses „knowledge in action“ (Schön 1983) basiert auf dem Lehrerhabitus (Helsper) und wird in einem langen Sozialisationsprozess erworben, der mit der eigenen Schulzeit beginnt. Zahlreiche fachdidaktische Untersuchungen (z. B. Schierz & Miethling 2017; Volkmann 2008; Küppers 1999) haben gezeigt, wie dieser „apprenticeship of observation“ (Lortie 1975) konkrete Handlungsweisen im Unterricht beeinflusst, welche die erste und zweite Phase der Lehrerbildung relativ stabil zu überdauern scheinen. In der Literatur finden

sich auch Andeutungen dazu, dass das fachbezogene Handeln im Unterricht stark durch den Bezug auf Leistung und Prüfungen beeinflusst wird (Küppers 1999). Darüber hinaus haben biographisch orientierte Untersuchungen zur Professionalisierung von Englischlehrern darauf hingewiesen, dass informelle Lernerfahrungen außerhalb der institutionalisierten Lehrerbildung (wie z. B. Auslandsaufenthalte) eine große Rolle beim Aufbau bzw. dem produktiven Wandel der eigenen Überzeugungen und Handlungspraxis spielen (Dirks 2000; Heinemann 2018). Angesichts dieser Befunde aus verschiedenen Bereichen der Professionsforschung waren wir dafür sensibilisiert, dass die von den Lehrer:innen selbst initiierte und eigenverantwortlich umgesetzte Einführung von KoL in ihrem Englischunterricht in komplexer Weise mit ihrer Professionalisierung wechselwirken könnte. Daraus folgte für uns, dass die Professionsstudie nicht nur das explizite, sondern auch das implizite Wissen der Lehrer:innen in den Blick nehmen müsste. Außerdem erschien es uns erforderlich, auch organisationale und institutionelle Einflüsse rekonstruieren zu können.

3 Professionstheoretischer Rahmen

Auf der Suche nach einem grundlagentheoretischen Rahmen, der diese Anforderungen erfüllt, sind wir bei der Praxeologischen Wissenssoziologie (PWS) fündig geworden, die von Bohnsack (2017) ausgearbeitet und jüngst von ihm selbst auch professionstheoretisch gewendet wurde (Bohnsack 2020). Da dieser Rahmen sowohl in Bohnsacks einleitendem Beitrag in diesem Band als auch in unserem eigenen Überblicksbeitrag zu diesem Teil des Bandes erläutert wird, wollen wir an dieser Stelle nur sehr kurz auf die für unsere Untersuchung relevanten Aspekte eingehen.

Für unsere Fragestellung ist es ausgesprochen passend, dass die PWS die Praxis der Professionellen und deren implizites Wissen als zentralen Gegenstand ihrer Professionalität betrachtet. Mit Luhmann (2002, 149) geht Bohnsack davon aus, dass Professionelle prinzipiell „in unklaren Situationen“ handeln müssen, zu deren Bewältigung sie primär „komplexer Routinen“ bedürften. Im Gegensatz zum wissenschaftlichen Wissen sei somit das „Wissen des Professionellen *primordial* ein weitgehend *performatives* Wissen, ein *implizites* Wissen um Verfahrensweisen, >Methoden< und um Prinzipien einer *praktischen Diskursethik*“ (Bohnsack 2020, 20). Im Zentrum der Professionalität stehe somit die „*Fähigkeit zur >Entscheidung< [... als] >Weichenstellung< im Vollzug der Handlungspraxis in einem nicht intentionalen, zweckrationalen oder utilitaristischen Sinne*“ (ebd., 21-22).

Diese Entscheidungen werden innerhalb der PWS als Ergebnis einer komplexen Wissensstruktur aufgefasst, in die sowohl implizite als auch explizite Wissensbestandteile eingehen.

„Der konjunktive Erfahrungsraum der Lehrpersonen ebenso wie derjenige des Unterrichts konstituiert sich [...] aus dem Spannungsverhältnis zwischen dem *performativen Erfahrungswissen* um eine Praxis bzw. in der Praxis einerseits und dem Wissen um die mit dieser Praxis verbundenen *normativen Erwartungen der institutionellen resp. organisationalen Programmatik*, um Rollenanforderungen sowie die *Identitätsnormen von SchülerInnen und Lehrpersonen*, andererseits“ (Bohnsack 2017, 100; Herv. d. Verf.).

Entscheidend für die Handlungspraxis ist der sogenannte Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (i.w.S.). Bei diesem handelt es sich um ein habitualisiertes, implizites Wissen, mit dem konfligierende Elemente oder Handlungsanforderungen relationiert werden; diese sind zum einen der Habitus, zum anderen gesellschaftliche Normen als Identitätsnormen sowie schließlich organisationale Normen (vgl. genauer den Überblicksbeitrag von Bonnet & Hericks in diesem Band). Letztere resultieren aus der Programmatik der Schule als gesellschaftlicher Institution (Makroebene), so wie sie im gesellschaftlichen Diskurs konstruiert oder in administrativen Papieren (z. B. Bildungspläne) kodifiziert wird. Die Relationierung dieser drei Elemente ist das eigentliche wissensmäßige Korrelat der sichtbaren Praxis und ist ebenfalls auf der Ebene des Habitus angesiedelt und wird, wie gesagt, als Orientierungsrahmen i.w.S. bezeichnet.

Die Anforderung, einen funktionalen Orientierungsrahmen i.w.S. zu entwickeln, gilt für Schüler:innen sowie für Lehrer:innen in gleicher Weise. Bei den Schüler:innen liegt eine zentrale Herausforderung z. B. darin, peer-kulturelle Identitätsnormen und schulische Organisationsnormen funktional zu balancieren. Die Lehrpersonen haben allerdings eine hervorgehobene Bedeutung, denn qua Amt kommt ihnen die primäre Verantwortung dafür zu, dass sich ein stabiler konjunktiver Erfahrungsraum etabliert, in dem die konfligierenden Habitus und Normen ausbalanciert werden. Im praktischen Handeln in einer Schulklasse werden somit die verschiedenen Orientierungsrahmen i.w.S., mit denen die Schüler:innen und die Lehrpersonen in die tägliche Interaktion eintreten, zu einem kollektiven Orientierungsrahmen i.w.S. verhandelt (im wahrsten Sinne des Wortes). Entscheidend ist dabei, dass die gegebenenfalls wechselseitig inkongruenten Rahmungen der Individuen auf kollektiver Ebene verlässlich und im Einklang mit der gesellschaftlichen Aufgabe der Institution Schule relationiert werden.

„Vom konjunktiven Erfahrungsraum können wir [...] erst dann sprechen, wenn diese Praxis der Bewältigung des Spannungsverhältnisses habitualisiert, also auf eine gewisse Dauer gestellt und als solche erfahren, also als kollektives Gedächtnis oder Systemgedächtnis gespeichert worden ist“ (Bohnsack 2017, 100).

„Den sich in diesem Prozess herausbildenden – wesentlich von den professionalisierten Akteur:innen initiierten oder zumindest geförderten und unterstützten – kollektiven Orientierungsrahmen (im weiteren Sinne)“ bezeichnet Bohnsack (2020, 42-43) als *konstituierende Rahmung*. An dieser konstituierenden Rahmung

(produktorientierte Betrachtung von Professionalität) und der Art und Weise, *wie* Lehrpersonen ihre Hervorbringung bewerkstelligen (prozessorientierte Betrachtung von Professionalität), zeigt sich ihre Professionalität.

Für die Herstellung jeglicher konstituierender Rahmung in sogenannten *people processing organizations* ist es konstitutiv, dass sie nicht vollständig frei erfolgt, sondern sich mit potenziellen Fremdrahmungen auseinandersetzen muss. Diese Fremdrahmungen werden auf der Makroebene des Bildungssystems über Diskurse und Papiere eingeführt und dann auf der Mesebene in der Praxis relevanter Kollektive der Einzelschule als sozialer Organisation aktualisiert. Für eine Fremdrahmung ist es zum einen konstitutiv, dass sie selbst den Charakter einer konstituierenden Rahmung hat, also in sozialer Praxis hergestellt wird. Zweitens widerspricht sie mindestens teilweise den genuinen Rahmungen eines Individuums oder eines ganzen Kollektivs. Drittens ist es für eine Fremdrahmung konstitutiv, dass sie durch eine bestehende Hierarchie einen hervorgehobenen Geltungsanspruch reklamiert. Auf der Mikroebene einer Klasse werden die Orientierungsrahmen i.w.S. der Schüler:innen potenziell fremdgerahmt, indem die Lehrperson eine mit diesen Orientierungsrahmen konfligierende Orientierung zur Geltung bringt. Und die von der Klasse als Kollektiv aus Lehrperson und Schüler:innen hervorgebrachte konstituierende Rahmung wird wiederum potenziell fremdgerahmt durch auf der Mesebene (z. B. in der relevanten Fachschaft, dem Kollektiv der Lehrpersonen des Faches) hervorgebrachte konstituierende Rahmungen. In der Institution Schule ist die vorherrschende Fremdrahmung die Orientierung auf *Leistung*¹: „Die wie auch immer motivierten oder orientierten Aktivitäten der SchülerInnen und ihrer Peer-Kultur werden in jedem Fall durch die Codes der Leistungsmessung konstituierend gerahmt“ (Bohnsack 2017, 136).

Nach diesen theoretischen Überlegungen können wir nun das in der Einleitung formulierte Erkenntnisinteresse in den Begriffen der praxeologischen Wissenssoziologie wie folgt reformulieren:

- Welche konstituierende Rahmung bringen die Lehrer:innen auf der Mikroebene mit ihren Schüler:innen hervor?
- Auf der Basis welches Professionswissens im Sinne eines Orientierungsrahmens i.w.S. handeln die Lehrpersonen und in welcher Weise werden dabei die Anteile Habitus, Identitätsnorm und Organisationsnorm relationiert?
- Welche Fremdrahmungen können als relevant rekonstruiert werden?

1 Dies ergibt sich aus der Allokationsfunktion der Schule, die durch die Verwendung des Kriteriums der Leistung dem meritokratischen Prinzip Geltung verschaffen soll, um undemokratische Selektion, z. B. gemäß Abstammung, zu verhindern. Damit kommt der Frage was als legitime Leistung gilt, zentrale Bedeutung zu; die Definitionsmacht über Leistung hat großen Einfluss auf die Zuweisung von Bildungschancen und damit gesellschaftlicher Ressourcen. Soziologische Analysen, v.a. die Arbeiten von Bourdieu oder Foucault, haben gezeigt, dass das bestehende Schulsystem nicht zuletzt aufgrund seiner schichtspezifischen Leistungsnormen bestehende Machtstrukturen in der Gesellschaft de facto perpetuiert und gerade keine Chancengleichheit herstellt.

4 Anlage und Durchführung der Untersuchung

In der empirischen Untersuchung ging es darum, den sich entwickelnden Unterricht und die Professionalisiertheit bzw. die sich vollziehenden Professionalisierungsprozesse der Lehrpersonen aufeinander zu beziehen. Um die konstituierenden Rahmungen, die die Lehrpersonen mit ihren Klassen etablierten, herauszuarbeiten, wurde der Unterricht zur Rekonstruktion der *performativen Performanz* teilnehmend beobachtet und videographiert. Zu Beginn der fünften Klasse und dann zum Ende der Klassenstufen 5, 6 und 7 wurden jeweils pro Klasse zwischen sechs und zehn Unterrichtsstunden teilnehmend beobachtet, sowie zwei bis sechs videographiert und transkribiert. Die transkribierten Videographien wurden als Primärdaten betrachtet und mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack 2021) analysiert. Dabei folgten wir der von Erickson (1982) eingeführten, von Krummheuer (1997) für die fachdidaktische Forschung fruchtbar gemachten und von uns selbst (Bonnet 2004) bereits verwendeten Unterscheidung von *academic task structure* und *social participation structure*. Außerdem wurde gemäß unserer Fragestellung am Ende jedes Schuljahres die Kooperativität des Unterrichts gesondert betrachtet. Hierzu haben wir die vollständig rekonstruktiven Unterrichtsanalysen in einem nachfolgenden Schritt auf die Basiselemente kooperativen Lernens (vgl. Abschnitt 3) bezogen und deren Umsetzung eingeschätzt. Alle drei Aspekte wurden als Dimensionen der Analyse aufgefasst, und für jedes Jahr und jede Lehrerin wurde eine sinngenetische Typenbildung durchgeführt. Die Beobachtungsprotokolle wurden als Sekundärdaten betrachtet und zur Überprüfung der aus den Primärdaten rekonstruierten konstituierenden Rahmungen verwendet. In Gruppenphasen wurden alle Schülergruppen videographiert und analysiert.

Um auch das explizite Wissen sowie die *proponierte Performanz* und damit das implizite Wissen der Lehrpersonen rekonstruieren zu können, wurden mit jeder Lehrperson mindestens vier Interviews durchgeführt: ein berufsbiographisches Interview zu Beginn des Projekts in Klasse 5 und dann je mindestens ein episodisches Interview am Ende der Klassenstufen 5, 6 und 7. Teilweise hatten die Lehrpersonen so viel zu erzählen, dass die zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreichte und zwei oder drei Interviewtermine für die begleitenden Interviews angesetzt wurden. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und anschließend dokumentarisch interpretiert. Der Ablauf folgte den üblichen Schritten der Dokumentarischen Methode (thematische Gliederung, formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, sinngenetische Typenbildung), die andernorts umfassend beschrieben sind (Bohnsack 2021).

Im Laufe der Untersuchung haben sich die folgenden Dimensionen als relevant herauskristallisiert. Aus dem Eingangsinterview wurden für jede Lehrperson bedeutsame biographische Orientierungen rekonstruiert, z. B. *Habitusanteile* aus

der *eigenen Schulzeit* oder vorheriger Berufstätigkeit. Aus den episodischen Begleitinterviews wurden relevante Orientierungen in Bezug auf das *Unterrichtsbild* der Lehrpersonen (z. B. hinsichtlich ihrer Entscheidungen bzgl. unterrichtlicher Inhalte und Methoden und zum Verhältnis zu den Schüler:innen), ihre *soziale Positionierung im Kollegium* sowie ihre Orientierung in Bezug auf *Kooperatives Lernen* rekonstruiert. Die longitudinale Perspektive entstand dadurch, dass für jede Lehrperson und jedes Schuljahr eine eigene sinngenetische Typenbildung erfolgte, aus deren diachronem Vergleich dann auf die Entwicklung der jeweiligen Person über die drei Projektjahre geschlossen wurde.

5 Ergebnisse der Interviewstudie

Wie im Methodenteil (vgl. Abschnitt 4) ausgeführt, haben wir die konstituierende Rahmung in Bezug auf drei Dimensionen typisiert: die Aufgabenstruktur (*academic tasks structure*), mit der die Inhalte des Unterrichts erfasst werden, die Partizipationsstruktur (*social participation structure*), mit der die Ebene der Interaktionsorganisation erfasst wird, sowie die Kooperativität. Für jede Klasse und jedes Schuljahr wurde eine eigene Rekonstruktion durchgeführt; die konstituierenden Rahmungen der Klassen und Jahre unterscheiden sich in den drei Dimensionen in je unterschiedlichem Maße.

Am wenigsten Unterschiede fanden sich auf der Ebene der Aufgabenstruktur. Trotz einer Zunahme von Mitteilungsorientierung im Laufe des Projekts, v. a. bei Silke Borg, ist die eindeutig dominante konstituierende Rahmung eine *Form-Orientierung oder Skill-Orientierung mit sprachlicher Korrektheit als Kriterium für die Angemessenheit der Aufgabenbearbeitung*. Das bedeutet, dass der Unterricht die englische Sprache vor allem in Bezug auf die sprachliche Form, zumeist durch Verwendung schulgrammatischer Kategorien thematisiert. Der Unterricht vollzieht sich insgesamt als ein Abarbeiten der vom Lehrbuch vorgegebenen inhaltlichen Progression. Es ist bemerkenswert, dass an vielen Stellen der Transkripte deutlich zu erkennen ist, dass die zu dieser Orientierung in Widerspruch stehende Mitteilungsorientierung, also eine Orientierung an authentischen Mitteilungsabsichten der unterrichtlichen Akteure, immer wieder zum Vorschein kommt, sich aber nicht durchsetzen kann. Drei Modi ihrer Marginalisierung waren rekonstruierbar: (1) Mitteilungsorientierung als völlige Leerformel, (2) Mitteilungsorientierung als wirkungslose Bemäntelung von Form-Orientierung, (3) Zurückweisung mitteilungsorientierter Anfragen der Schüler:innen. Besonders interessant sind dabei die ersten beiden Modi, denn hier sind es die Lehrpersonen, die eine bevorstehende Mitteilungsorientierung im Unterrichtsvollzug explizit ankündigen, sie dann aber nicht umsetzen. Das bedeutet, dass die Lehrpersonen Mitteilungsorientierung als eine für ihren Unterricht relevante Norm wahrnehmen, sie diese Norm aber nicht einlösen, sondern sich die Formorientierung durchsetzt. Die Frage,

warum dies so ist, werden wir wieder aufgreifen, nachdem wir die konstituierende Rahmung weitergehend erläutert haben.

Zwei Aspekte dieser konstituierenden Rahmung verdienen, besonders hervorgehoben zu werden. Zum einen dokumentiert sich im gemeinsamen konjunktiven Wissen der Akteure (Lehrerin und Lernende) das Einvernehmen darüber, dass es grundsätzlich und immer zuerst um *formorientierte Sprachrichtigkeit* geht. So genügen beim Hinzutreten der Lehrpersonen zu arbeitenden Schülergruppen wortlose Gesten, um bei den Schüler:innen sprachliche Korrekturhandlungen auszulösen. In Bezug auf dieses Angemessenheitskriterium zur Beurteilung der Produkte der Aufgabebearbeitung kann man also von einem konjunktiv-übereinstimmenden Modus sprechen. Anders bei der Aufgabebearbeitung: Hier ist der Modus konjunktiv-diskrepant. Während nämlich die Lehrpersonen von ihren Schüler:innen erwarten, dass sie sich in einem Modus der *analytischen Kognitivierung* darum bemühen, die grammatikalischen Zusammenhänge hinter der Sprachproduktion zu verstehen, bearbeiten die Schüler:innen die Aufgaben in einem Modus der *oberflächlichen Kombinatorik*. Dies bedeutet, dass sie durch rein formale Operationen, wie z. B. das mechanische Verschieben von Wortkarten oder Kopieren von Satzteilen, Aufgabenlösungen erzeugen, ohne die grammatikalischen Zusammenhänge zu thematisieren. Die Orientierungsdiskrepanz wird von den Lehrpersonen im Unterricht in regelmäßigen Abständen thematisiert und den Schüler:innen mit Appellen signalisiert, dass deren Praxis der für die Lehrpersonen selbstverständlichen Norm noch nicht genügt. Dies beeinflusst die Praxis der Aufgabebearbeitung der Lernenden jedoch nicht. Der Unterricht entspricht daher einer linearen Durcharbeitung der formorientierten Progression des Lehrbuchs ohne ernsthafte kommunikative Elemente und ohne weitergehende Kognitivierung – eine Orientierung die wir als *Durchprozessierungslogik* bezeichnen. Auch in Bezug auf die *Partizipationsstruktur* sind die Unterschiede zwischen den Lerngruppen minimal. Weit überwiegend vollzieht sich der Unterricht über die drei Jahre hinweg in einem *gegenüberstellend-direktiven* Modus. Das bedeutet, dass die Lehrpersonen sowohl in Bezug auf die Inhalte als auch hinsichtlich der Interaktionsorganisation alle unterrichtsrelevanten Entscheidungen treffen und auch die alleinigen Instanzen zur Beurteilung sprachlicher Angemessenheit sind, d. h. über richtig und falsch entscheiden. Sie sind freundliche, aber uneingeschränkte Bestimmerinnen des Unterrichts. Über alle drei Unterrichtsjahre hinweg und in beiden Lerngruppen finden sich auch Spuren eines *kooperativ-inklusive* Orientierungsrahmens in drei Formen: (1) Lehrpersonen geben in Partnerarbeitsphasen gelungene Erklärungsansätze zwischen Schülergruppen weiter; (2) Lehrpersonen überlassen Schülergruppen die Vorderbühne des Unterrichts; (3) Lehrpersonen und Schülergruppen erstellen kooperativ ein gemeinsames Produkt wie z. B. einen Zeitungsartikel.

Wie schon auf der Inhaltsebene offenbart sich auch auf der Ebene der Partizipationsstruktur eine Diskrepanz. Es ist nämlich auffällig, dass die Lehrpersonen ihre Anweisungen permanent in einer Weise formulieren, die nicht mit ihrem realen Befehlscharakter übereinstimmt. Besonders auffällig ist die weit überwiegende Verwendung der ersten Person Plural („wir“), wenn eigentlich eine Adressierung der Schüler:innen in der zweiten Person („ihr“) und die Formulierung der eigenen Anweisungen in der ersten Person Singular („ich“) angemessen wäre. Hier zeigt sich ein Widerspruch, der nicht expliziert wird, sondern dessen routinemäßige Nichtbearbeitung zu einer Aufrechterhaltung der kommunikativen Widersprüchlichkeit führt. Wir deuten dies als Diskrepanz zwischen Habitus und Norm und werden auch dies genauer erläutern, nachdem wir abschließend die Dimension Kooperativität der konstituierenden Rahmung erläutert haben.

In der dritten Dimension *Kooperativität* gibt es eine Übereinstimmung und zwei wichtige Unterschiede zwischen den Klassen. Die Übereinstimmung besteht darin, dass die Kooperativität in beiden Klassen im Laufe der drei Jahre sowohl das erste (Umsetzung von *Think-Pair-Share*) als auch das zweite (Umsetzung der Basiselemente), nicht aber das dritte Level (inhaltliche und methodische Schülermitbeteiligung) erreicht hat. Die Unterschiede zwischen den beiden Klassen liegen in der zeitlichen Dimension. Die Klasse von Silke Borg erreicht das zweite Level des KoL bereits am Ende der Klassenstufe 6; in der Klasse von Yvonne Kuse ist dazu ein weiteres Jahr erforderlich. Silke Borg wiederum erzählt im letzten Interview, dass sie ihre intensiv kooperative Praxis nicht beibehalten, sondern KoL nur noch in Klassen umsetzen wird, die die notwendigen sozialen Kompetenzen und emotionalen Voraussetzungen bereits weitgehend mitbringen. Yvonne Kuse hingegen erzählt davon, welch lange Wege sie in ihrer Klasse im sozialen und emotionalen Bereich gegangen ist, um KoL möglich zu machen. Sie beabsichtigt, dies auch in ihrer nächsten Klasse wieder zu tun. Damit stellt sich die Frage, worin die Ursache der Durchprozessierungslogik des Unterrichts liegt. In anderen Worten: Woher stammt die Dominanz der Formorientierung mit mitteilungsorientierter Kaschierung, warum verbleibt die Kooperativität auf dem Level 2 und wieso werden die eindeutigen Machtverhältnisse im Unterricht durch die Anrufung des Kollektivs aus Lehrenden und Lernenden durch den inklusiven Erste-Person-Plural überdeckt.

Als Erklärung kann u.E. eine Struktur dienen, die wir in jeder Unterrichtsstunde gefunden haben, nämlich der Bezug auf absolvierte oder anstehende Prüfungen. Nicht nur zu Beginn oder zum Ende jeder Stunde wurde auf eine bevorstehende oder noch zurückzugebende Leistungsüberprüfung Bezug genommen. Auch einzelne Phase des Unterrichts wurden mit Bezug auf zu absolvierende Prüfungen gerahmt. Besonders auffällig war dies in Phasen, in denen explizit eine andere Rahmung angekündigt wurde. So führt Yvonne Kuse eine Unterrichtsphase mit dem Mitteilungsorientierung ankündigenden Verweis ein, es ginge nun um Fußball.

In dem was folgt, ist der Bezug zu Fußball allerdings vollkommen nachrangig: Die Schüler:innen bearbeiten eine Hörverstehensübung; das Unterrichtsgespräch dreht sich um Strategien, mit denen man in einem Hörverstehenstest optimal Lösungen für die zu füllenden Lücken finden kann.

Die umfassende Prüfungsorientierung wird von beiden Lehrpersonen auch in den Interviews zum Ausdruck gebracht. Sowohl die performative Performanz der Unterrichtsrekonstruktionen als auch die proponierte Performanz und die Reflexionen der Lehrpersonen in den Interviews lassen sich u.E. nur so deuten, dass der bei weitem dominante Orientierungsrahmen des Unterrichts die *Herstellung verobjektivierbarer Prüfungsinhalte* ist. Dieser Rahmen scheint von allen Beteiligten habitualisiert zu sein. Als verobjektivierbare Prüfungsinhalte eignen sich formbezogene Inhalte wie Grammatik und kleinteilige Versatzstücke expliziten Wissens, wie z. B. zweisprachige Wortgleichungen und testbare Teilfertigkeiten (z. B. Hör- oder Leseverstehen), am besten. In Bezug auf komplexere Unterrichtsziele, wie genuin kommunikative Kompetenz oder auch interkulturelles Lernen, handelt es sich hingegen um sogenannte schwer messbare Kompetenzen. Für uns liegt es daher nahe, dass die korrektheitsbezogene Formorientierung auf der Inhaltebene des Unterrichts durch seine umfassende Prüfungsorientierung herbeigeführt wird. Silke Borg prägt dafür im Abschlussinterview eine sehr aussagekräftige Metapher: „Wir haben ja ständig diese Messbarkeitsphobie ähm und das ist einfach was, was sich noch deutlich im Weg steht“ (Abschlussinterview Silke Borg, Z. 376-377). In dieser Metapher kommen drei im Interviewverlauf weiter ausgeführte Aspekte des Prüfens zum Ausdruck. Erstens sei alles unterrichtliche Tun auf das ‚Messen‘ und Bewerten von Leistung bezogen. Zweitens werde diesem Messen ein objektiver Wert zugesprochen und es werde damit biographisch folgenreich. Dies erzeuge Angst. Drittens zeigt sich im Interviewverlauf, dass mit „wir“ die gesamte Schulgemeinschaft gemeint ist. Das Messen und v. a. Bewerten erfolge wechselseitig: Nicht nur die Lehrer:innen, sondern auch die Schüler:innen und Eltern bewerten und werden bewertet. Die umfassende Prüfungsorientierung und die damit verbundenen Emotionen – also die gesamte „Messbarkeitsphobie“ – sind somit nicht einfach eine externale Norm, sondern als Habitusdimension Teil des impliziten Wissens der Lehrpersonen.

Sowohl in den Unterrichtsvideographien als auch in den Interviews tauchen aber Äußerungen und Handlungen auf, die dieser umfassenden Prüfungsorientierung und der mit ihr einhergehenden Hierarchie zuwiderlaufen. Wir deuten dies als keinesfalls zufällig. Vielmehr scheinen uns diese gegenläufigen Sprachspiele der Lehrpersonen auf eine Diskrepanz hinzudeuten, die wir zunächst auf der Ebene einer Norm verorten und deren beide Aspekte wir als *Orientierung an biographisch relevanter Sinnkonstruktion und Autonomie* fassen wollen. Die Lehrpersonen erläutern in den Interviews sehr glaubhaft und mit Narrationen und Berichten durchsetzt, dass sie in ihrem Unterricht Inhalte behandeln wollen, die für ihre

Schüler:innen relevant sind, und dass sie diesen soviel Autonomie wie möglich einräumen wollen. Die Orientierung an diesen Prinzipien wird auch im Unterricht regelmäßig reklamiert und in vereinzelt Unterrichtssequenzen lässt sie sich auch beobachten. Dass die Prinzipien dennoch weitgehend nicht umgesetzt werden, zeigt ihren kontrafaktischen Charakter, sodass man sie analytisch eben nicht als Habitusdimension, sondern als Norm bezeichnen muss. Dass wir diese Norm und den widersprüchlichen Umgang mit ihr bei allen Lehrpersonen im Sample gefunden haben, legt nahe, dass die Lehrpersonen sie nicht je individuell und gewissermaßen von außen mitgebracht haben, sondern dass der Gegensatz zwischen *Prüfungsorientierung* und *Sinnkonstruktion* die Schau- und Rückseite (Mensching 2020) der Institutionsnorm selbst darstellt. Damit liegt keine Habitus-Norm-Spannung vor, sondern eine Widersprüchlichkeit der Norm selbst. Unsere empirische Analyse rekonstruiert die Spannung auf der Ebene einer Organisationsnorm. Betrachtet man gesamtgesellschaftliche Diskurse zu Bildung sowie administrative Veröffentlichungen wie Bildungspläne, so wird dieselbe Spannung auch auf der Ebene einer Institutionsnorm sichtbar.

Vor diesem Hintergrund kann auch der Vergleich zwischen den beiden Lehrpersonen Silke Borg und Yvonne Kuse pointiert vorgenommen und die Frage geklärt werden, warum Yvonne Kuse im Gegensatz zu Silke Borg bereit ist, auch zukünftig die längeren Wege des KoL zu gehen. Bei beiden Lehrpersonen lässt sich ja die *Orientierung an biographisch relevanter Sinnkonstruktion und Autonomie* als Norm rekonstruieren. Bei beiden Lehrpersonen kann man sogar eine zugehörige Habitusdimension ausmachen, die diese Norm stützt. Die biographische Analyse offenbart allerdings einen Unterschied, den wir für entscheidend halten. Silke Borg entwirft eine vormalige Berufstätigkeit als positiven Gegenhorizont zu ihrer schulischen Tätigkeit. Sie erzählt, wie sie während ihres Studiums (aber vollständig ohne inhaltlichen Bezug zu diesem) in einer Veranstaltungsagentur gearbeitet und in dieser Berufstätigkeit eigenverantwortliches und produktorientiertes Arbeiten erfahren habe. Weiterhin hebt sie positiv hervor, dass in ihrer Tätigkeit Belastungs- und Erholungszeiten wechselten und sie Projekte in einer Art und Weise bearbeitet hat, die ihr ein intensives Gelingenserleben vermittelt habe. Ihr Habitus der Sinnkonstruktion ist somit an ein außerschulisches Feld gebunden und bleibt in Bezug auf die Schule eine Identitätsnorm. Auch aufgrund ihrer relativ distanzierten Haltung zur Schule als Institution hält Silke Borg die Konstruktion biographisch relevanten Sinns in der Schule für eigentlich nicht möglich. Yvonne Kuse hingegen erzählt umfassend von ihrem Studium als einer Zeit, in der sie ihren Interessen folgen, sich mit auch persönlich relevanten Inhalten auseinandersetzen und ihre Fächer Politik und Englisch (im Rahmen ihrer Abschlussarbeit) schließlich sogar auf eine sehr individuelle Art und Weise zusammenbringen konnte. Außerdem ist bei ihr eine deutlich höhere Identifikation mit der Schule als Institution rekonstruierbar. Beides führt dazu, dass bei Yvonne

Kuse die *Orientierung an biographisch relevanter Sinnkonstruktion und Autonomie* eine Dimension ihres beruflichen Habitus zu sein scheint und damit ein selbstverständlicher Bestandteil ihrer Praxis werden kann.

Die Stützung der Formorientierung des Unterrichts verweist auch auf den Umgang der Lehrpersonen mit *Ungewissheit*. Wir können die Frage von Ungewissheit im Englischunterricht hier nicht umfassend erörtern (vgl. dazu Bonnet & Bracker da Ponte 2018; Bonnet, Paseka & Proske 2021), möchten aber dennoch drei Aspekte nennen. Für Englischunterricht gilt *erstens* grundsätzlich wie für jeglichen Unterricht das generelle Technologiedefizit: in der Sprache der Systemtheorie aufgrund der allenfalls losen Kopplung des interaktionalen und psychischen Systems, in der Sprache des radikalen Konstruktivismus aufgrund der informational Abgeschlossenheit des Gehirns. *Zweitens* wird die damit verbundene Ungewissheit der schülerseitigen Effekte des Unterrichts umso größer, je deutlicher anstelle wenig komplexer form- bzw. *skill*bezogener Inhalte (eng umgrenzte grammatische Strukturen in Einzelsätzen, zweisprachige Vokabelgleichungen, geschlossene Übungen zu Teilfertigkeiten wie z. B. Hörverstehen) das komplexe Konstrukt kommunikativer Kompetenz zum Unterrichtsziel wird. Als komplexe implizite Wissensform sind deren Struktur und Erwerb um ein Vielfaches ungewisser als das Memorieren von Wortpaaren oder die Informationsentnahme aus Hörtexten. *Drittens* kommt es durch die Kooperativität der Lernumgebung zu einer Zunahme an Ungewissheit aufgrund der Komplexierung des Interaktionsgeschehens. Die in diesem Sinne gesteigerte Ungewissheit jener Unterrichtsform, deren Einführung in ihrem Englischunterricht sich die Lehrpersonen selbst vorgenommen hatten, steht in scharfem Gegensatz zum von ihnen selbst ebenfalls habitualisierten Orientierungsrahmen der *Erzeugung verobjektivierbarer Prüfungsinhalte*. In diesem Rahmen ist es nicht nur erforderlich, dass alle Beteiligten möglichst vollständige Klarheit über die Struktur und die Aneignungswege des zu erwerbenden Wissens haben. Es ist auch erforderlich, dass dieser Erwerb möglichst umfassend dem Handeln der Lehrpersonen (Lehren) und der Schüler:innen (Aneignung) zugeschrieben werden kann, damit Erfolg und Misserfolg nachvollziehbar attribuiert werden können. Das ist umso leichter zu bewerkstelligen, je weniger komplex das zu erwerbende Wissen ist.

Letztlich stellt sich die Situation somit allgemein wie folgt dar (Abb. 1). Auf der Mikroebene, also im Englischunterricht der Projektklassen, lässt sich eine konstituierende Rahmung des Unterrichts rekonstruieren, in der sich der Englischunterricht als *formorientierte Durchprozessierung der Schüler:innen durch das Lehrbuch* ereignet. Dabei kommen Inszenierungsformen zustande, die sich zwischen *Think-Pair-Share* und der Umsetzung der Basiselemente des KoL (vgl. Abb. 2), aber unterhalb von Schülermitbeteiligung bewegen, und in denen die Lehrpersonen in einem überwiegend *gegenüberstellend-direktiven* Verhältnis zu ihren Schüler:innen die nahezu alleinige Entscheidungsinstanz über den Interaktionsverlauf und die

sprachliche Korrektheit sind. Mit dieser Struktur setzt sich die Norm der *Leistungs- und Prüfungsorientierung* durch, die sowohl auf der Mesebene der Organisation der Einzelschule als auch auf der Makroebene des Schulsystems als gesellschaftliche Institution präsent ist. Die mit ihr ebenfalls auf beiden Ebenen konkurrierende Norm der Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* bleibt nachrangig.

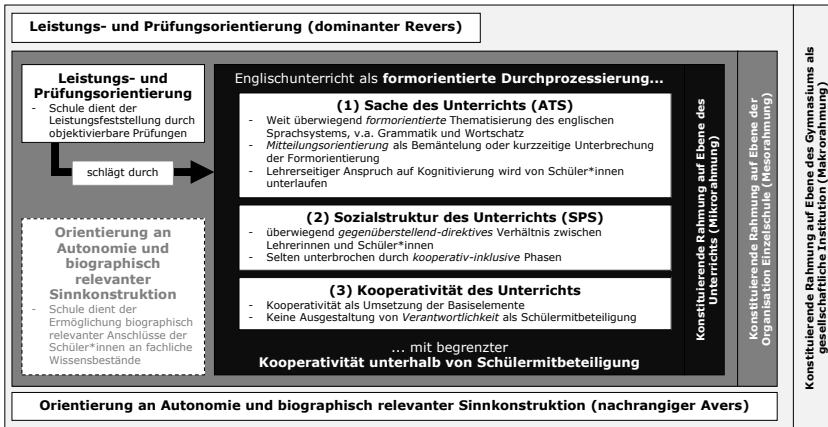


Abb. 1: Verhältnis der konstituierenden Rahmung des rekonstruierten Unterrichts (Mikroebene) zur konstituierenden Rahmung auf Ebene der Einzelschule (Mesebene) und zur Erstcodierung des Gymnasiums als gesellschaftlicher Institution (Makroebene) (Bonnet & Hericks 2020, 424).

Bei beiden Lehrpersonen ist somit zu rekonstruieren, dass die Leistungs- und Prüfungsorientierung durchschlägt. Die Gegenstände des Unterrichts werden daraufhin inszeniert, dass sie optimal als verobjektivierbare Prüfungsinhalte dienen können. Wir sehen darin eine *allokative Konstitution der Sache* des Unterrichts, die einer Leistungs- und Prüfungslogik folgt (Abb. 2). Weitaus weniger häufig lässt sich rekonstruieren, dass die Gegenstände des Unterrichts so inszeniert werden, dass sich daraus optimale Lerngelegenheiten ergeben, dass es also zu einer *schulpädagogisch-fachdidaktischen Konstitution der Sache* kommt, die einer Vermittlungslogik folgt. Drittens schließlich ist eine hypothetisch mögliche *disziplinäre Konstitution der Sache*, also aus der fachwissenschaftlichen Sachlogik der Linguistik oder Literaturwissenschaft heraus, nicht rekonstruierbar.

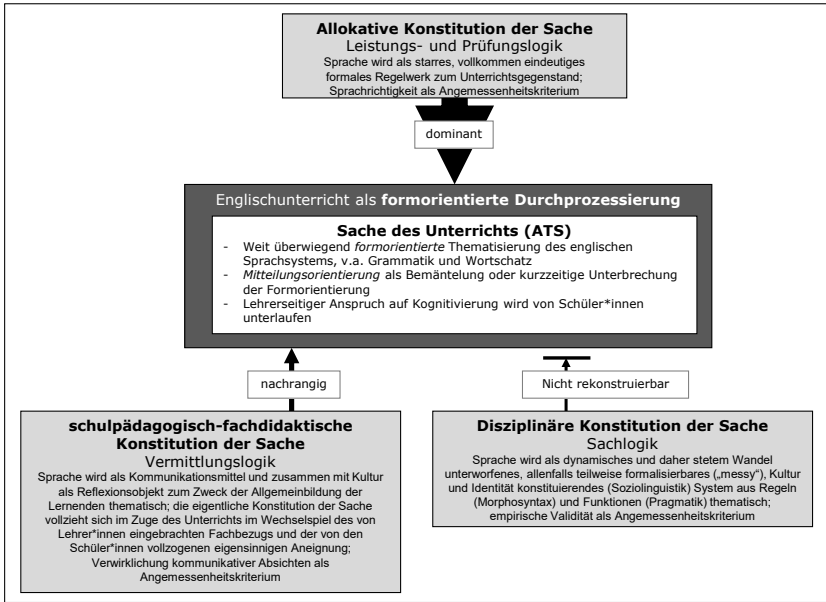


Abb. 2: Modi der Konstitution der Sache im rekonstruierten Englischunterricht (Bonnet & Hericks 2020, 427).

Man kann daher feststellen, dass sich der im Projekt durchgeführte Unterricht in den beiden Klassen in Bezug auf die methodisch realisierte Ebene des KoL nicht unterscheidet. In Bezug auf das weitere Unterrichten besteht zwischen den beiden Lehrpersonen jedoch ein bedeutungsvoller Unterschied. Es ist nämlich sehr wohl zu rekonstruieren, dass Yvonne Kuse das KoL weiterbetreiben wird und sie in ihrem Unterricht mehr Offenheit zugelassen hat als Silke Borg, dass sie somit eine intensivere Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* realisiert hat. Die Analyse der Interviews legt, wie oben ausgeführt, nahe, dass dafür die unterschiedliche wissensmäßige Repräsentation dieser Orientierung bei den beiden Lehrpersonen verantwortlich ist. Bei Silke Borg ist diese Orientierung an ein berufliches Feld außerhalb des Bildungssystems gebunden. Eine Umsetzung dieser Orientierung im Bildungssystem selbst hält sie nicht für möglich. Ihre Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* ist daher nur bildungssystemextern habitualisiert und hat in Bezug auf die Schule den Charakter einer Identitätsnorm. Bei Yvonne Kuse hingegen ist die Habitusdimension der Sinnkonstruktion an ihr Lehramtsstudium gebunden, in dem sie v. a. im Fach Politik persönlich relevante Themen bearbeitet und in ihrer Abschlussarbeit beide Fächer verknüpft hat. Ihre Habitusdimension der Sinnkonstruktion ist somit in das Bildungssystem integriert. Es scheint diese Erfahrung zu sein (die

vermutlich durch eine in vorhergehender Sozialisation erworbene Habitusdimension gestützt wird, die für uns nicht zugänglich war), durch die sich in Bezug auf die Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* eine zunächst auf das Studium bezogene Habitusdimension entwickeln konnte. Unsere Untersuchung legt nahe, dass sich daraus eine homologe Habitusdimension auch in Bezug auf das schulische Feld entwickelt hat. Diese bildungssysteminterne Habitualisierung ermöglicht es ihr, bruchlos zwischen den beiden konkurrierenden Orientierungen zu wechseln und die Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* nachhaltig aufrecht zu erhalten. Im Gegensatz dazu drückt Silke Borg die Widersprüche zwischen den beiden konkurrierenden Orientierungen in entsprechenden impliziten Reflexionen aus; in ihrem Handeln tritt die Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* hingegen stärker in den Hintergrund.

6 Fazit

Insgesamt bestätigt unsere Untersuchung Befunde zu unterrichtlichen Innovationen im Fremdsprachenunterricht aus dem Bereich des *Content and Language Integrated Learning*, die den Einstieg in diese Unterrichtsform als große Herausforderung für die Lehrpersonen rekonstruiert haben. Unsere Untersuchung konnte dabei genauer klären, worin genau die Herausforderung besteht, nämlich in der Balancierung von Widersprüchen, die sich auf der Ebene der von den Lehrpersonen wahrgenommenen und enaktierten Normen sowie im Bereich von Norm-Habitus-Spannungen zeigen. Der Unterricht ereignet sich – trotz seiner zunehmenden kooperativen Methodik – überwiegend in einer *Durchprozessierungslogik*, also einer Be- oder eher Abarbeitung formorientierter Aufgaben ohne deren kognitive Durchdringung oder Reflexion. Als Ursache dafür hat sich eine umfassende Orientierung des Unterrichts an der *Herstellung verobjektivierbarer Prüfungsinhalte* gezeigt, die als „Messbarkeitsphobie“ Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern einem umfassenden und angstmachenden Bewertungsregime unterwirft. Dies unterstützt jene Befunde der Professionsforschung im Bereich kooperativen Lernens, die die damit verbundenen Herausforderungen eben nicht auf der rein unterrichtsmethodischen Ebene sehen, sondern diese Herausforderung auf der Ebene des in die unterrichtliche Praxis eingelassenen Normengefüges und in der Auseinandersetzung mit einem habitualisierten Instruktivismus verorten (vgl. Sharan 2010).

Damit bestätigt sich insgesamt auch die Annahme, dass der Ebene des impliziten Wissens eine große Bedeutung in Bezug auf die Praxis von Lehrpersonen des Faches Englisch zukommt. So hat sich in unserer Untersuchung gezeigt, dass die Entscheidung der Lehrpersonen in Bezug auf die hochrelevante Wahl zwischen Mitteilungs- und Formorientierung sich gar nicht auf der Ebene einer bewussten Reflexion über deren unterschiedliches Potenzial zum Spracherwerb und damit

aus einer Vermittlungslogik heraus vollzieht. Vielmehr ergibt sie sich aus der Prüfungslogik des Unterrichts. Dies passt sehr gut zu den Befunden von Wilken, die in ihrer Professionsstudie herausgearbeitet hat, welche Rolle die sogenannte „Korrektheitsnorm“ bei der didaktischen Gestaltung des Englischunterrichts berufserfahrener Lehrpersonen spielt (Wilken 2021 und in diesem Band). Beides wiederum korrespondiert mit den Befunden von Püster (2021 und in diesem Band), die die hier beschriebenen Spannungen ebenso in ihrer Analyse von Unterrichtsnachbesprechungen im Lehramtsstudium herausarbeitet.

Eine wichtige Schlussfolgerung in Bezug auf Lehrerbildung ergibt sich im Fallvergleich zwischen Yvonne Kuse und Silke Borg. Unsere Rekonstruktion legt nahe, dass Yvonne Kuse deshalb das KoL fortsetzt, weil bei ihr die Habitusdimension der Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* über ihr Studium in ihr Handeln im Bildungssystem integriert ist, wohingegen diese Habitusdimension bei Silke Borg an berufliches Handeln außerhalb der Schule gebunden ist und damit die Realisierung dieser Orientierung in der Schule für letztlich unmöglich gehalten wird. Wäre dieser Befund allgemeingültig, dann würde dies erstens bedeuten, dass die Frage der Umsetzung eines kooperativen und mitteilungsorientierten Unterrichts sich nicht auf der Ebene des expliziten Wissens der Lehrer:innen und damit auf der Ebene der Inhalte ihres Studiums und Referendariats entscheidet. Ausschlaggebend wäre vielmehr, inwieweit Lehrer:innen ihre Lehrerbildung mit möglichst viel Autonomie und persönlich sinnstiftend gestalten konnten.

Vor diesem Hintergrund muss man leider davon ausgehen, dass die auf allen Ebenen zunehmende Standardisierung des Lehramtsstudiums in der Nachfolge der Bologna-Reform eine derartige Gestaltung des eigenen Bildungswegs deutlich erschwert hat. Dies führt dann zu einer ausgesprochen ironischen Situation. Auf der inhaltlichen Ebene wurde in der Nachfolge der PISA-Untersuchung eine Hinwendung zu neuen Unterrichtsformen stark propagiert. Auf der organisationalen Ebene wurden gleichzeitig Standardisierung und Steuerung des Lehramtsstudiums stark intensiviert. Laut unserer Untersuchung wirkt die organisationale Ebene der Praxis stärker als die inhaltliche Ebene der Normen. Daraus folgt – in aller Vorsicht als empirisch gewonnene Hypothese formuliert: Die Form und damit Studienpraxis des B.A./M.A.-Studiums verhindert, dass die in ihm thematisierten Inhalte zur Praxis der Schule werden können.

Unsere aktuelle Forschung geht dieser Hypothese intensiv nach. Auf der Ebene des Wissens berufserfahrener Lehrer:innen prüfen wir in einem Vergleich von Lehrpersonen der Fächer Mathematik und Englisch, inwieweit sich die in dieser Studie rekonstruierten Norm-Habitus-Spannungen verallgemeinern lassen. Und in weiteren Projekten unserer Arbeitsgruppen rekonstruieren wir die Studienpraxis im Lehramtsstudium, um der formulierten Hypothese nachzugehen, dass die Form des Studiums nachhaltige und in Bezug auf die thematisierten Inhalte kontraproduktive Wirkungen hat.

Literatur

- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung* (10. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2004): *Chemie im Bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bonnet, A. & Bracker da Ponte, E. (2018): *Überfachliches Lernen durch Ungewissheit? – Social skills und Reflexivität im kooperativen Englischunterricht*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 47(1), 25-39.
- Bonnet, A. & Breidbach, S. (2017): *CLIL Teachers' Professionalization: Between Instrumental Skills and Professional Identity*. In: A. Llinares & T. Morton (Hrsg.): *An Applied Linguistics Perspective on CLIL*. London: Benjamins, 273-290.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020): *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Bonnet, A., Paseka, A. & Proske, M. (2021): *Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit – Ein Basisbeitrag zur Einführung*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 10, 3-24.
- Cammarata, L. (2009): *Negotiating Curricular Transitions: Foreign Language Teachers' Learning Experience with Content-Based Instruction*. In: *The Canadian Modern Languages Review* 65(4), 559-585.
- Dewey, J. (1916/2008): *Democracy and Education*. Radford: Wilder.
- Dirks, U. (2000): *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Erickson, F. (1982): *Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons*. In: L. C. Wilkinson (Hrsg.): *Communication in the Classroom*. New York: Academic Press, 153-181.
- Gillies, R. M. (2007): *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010): *Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation*. In: *Teaching and Teacher Education* 26, 933-940.
- Heineman, A. (2018): *Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hunt, M. (2011): *UK Teachers' and Learners' Experiences of CLIL Resulting from the EU-funded Project ECLILT*. In: *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 4(1), 27-39.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (2015): *Theoretical Approaches to Cooperative Learning*. In: R. M. Gillies (Hrsg.): *Collaborative Learning. Developments in Research and Practice*. New York: Nova, 17-46.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (2003): *Student Motivation in Cooperative Groups: Social Interdependence Theory*. In: R. M. Gillies & A. F. Ashman (Hrsg.): *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. New York: Routledge Falmer, 136-176.
- Krummheuer, G. (1997): *Zum Begriff der ‚Argumentation‘ im Rahmen einer Interaktionstheorie des Lernens und Lehrens von Mathematik*. In: *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 29(1), 1-10.
- Küppers, A. (1999): *Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht – Eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe*. Tübingen: Narr.
- Lortie, D. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Massler, U. (2012): Primary CLIL and Its Stakeholders: What Children, Parents and Teachers Think of the Potential Merits and Pitfalls of CLIL Modules in Primary Teaching. In: *International CLIL Research Journal* 1(4), 36-46.
- Mensching, A. (2020): Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen. In: S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.): *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), 279-296.
- Meyer, M., Kunze, I. & Trautmann, M. (2007): Schülerpartizipation im Englischunterricht. Eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Barbara Budrich.
- Moate, J. M. (2011): The Impact of Foreign Language Mediated Teaching on Teachers' Sense of Professional Integrity in the CLIL Classroom. In: *European Journal of Teacher Education* 34(3), 333-346.
- Palmer, D. & Snodgrass R. V. (2011): High Stakes Accountability and Policy Implementation: Teacher Decision Making in Bilingual Classrooms in Texas. In: *Educational Policy* 25(4), 614-647.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000): Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22(3), 421-442.
- Püster, I. (2021): Mentoringgespräche über Englischunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag, 39-60.
- Rehm, I. (2018): *Von der Halbtags- zur Ganztagschule. Lehrerprofessionalisierung im Übergang*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017): Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. In: *German Journal of Exercise and Sport Research* 1(2017), 51-61.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sharan, Y. (2010): Cooperative Learning for Academic and Social Gains: Valued Pedagogy, Problematic Practice. In: *European Journal of Education* 45(2), 300-313.
- Sharan, S. (2002): Differentiating Methods of Cooperative Learning in Research and Practice. In: *Asia Pacific Journal of Education* 22, 106-117.
- Tan, M. (2011): Mathematics and Science Teachers' Beliefs and Practices Regarding the Teaching of Language in Content Learning. In: *Language Teaching Research* 15(3), 325-342.
- Volkmann, V. (2008): *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wilken, A. (2021): Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.